

Kai-Uwe Hugger
Till-Sebastian Idel
Anna Schütz
Silvia Thünemann

Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns

Kurseinheit 2:
Professionalität und Professionalisierung in
pädagogischen Handlungsfeldern 1

Schule und Medienpädagogik

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis.....	V
1 Professionalität im Handlungsfeld Schule	7
1.1 Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung	9
1.1.1 Der Persönlichkeitsansatz.....	11
1.1.2 Der kompetenztheoretische Ansatz.....	14
1.1.3 Der strukturtheoretische Ansatz.....	16
1.1.4 Der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz.....	19
1.1.5 Der berufsbiografische Ansatz	22
1.2 Durchgängige theoretische Fragestellungen	25
1.2.1 Krise und Routine: Wie planbar ist und wie ungewiss bleibt pädagogisches Handeln?.....	25
1.2.2 Wissen und Können: Kann ich etwas, weil ich es weiß oder weiß ich etwas, weil ich es kann?	29
1.2.3 Reflexivität: Kompetenz oder Haltung?	31
1.2.4 Organisation und Profession: Was begrenzt die professionelle Autonomie?.....	35
1.3 Professionsentwicklung – Diskussionen um aktuelle Herausforderungen.....	37
1.3.1 Die Ausbildung von Lehrpersonen.....	40
1.3.2 Individualisierung und neue Lernkultur.....	43
1.3.3 Kooperation und Multiprofessionalität	46
1.3.4 Schulentwicklung und Professionalisierung	48
1.4 Fazit: Quo vadis? Professionalisierung und Professionsentwicklung im Handlungsfeld Schule	51
1.5 Literaturverzeichnis	55
2 Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik	67
2.1 Ausdifferenzierung des medienpädagogischen Berufsfeldes	68
2.1.1 Medienpädagogischer Kernbereich	69
2.1.2 Erster Randbereich	69
2.1.3 Zweiter Randbereich	70
2.2 Erwartungen an die Kompetenzen von medienpädagogisch Handelnden	72
2.2.1 Medienpädagogische Kompetenzanforderungen aus bildungspolitischer Perspektive	72

2.2.2	Medienpädagogische Kompetenz aus Sicht der Berufspraxis.....	76
2.2.3	Zwischen Medienkompetenz, medienpädagogischer Kompetenz, Medienbildung und Mediendidaktik	79
2.3	Professionalisierung medienpädagogischen Handelns	91
2.3.1	Medienpädagogik als Profession.....	93
2.3.2	Strategien medienpädagogischer Professionalisierung.....	93
2.4	Fallbeispiele handlungsorientierter Medienpädagogik	100
2.5	Fazit	108
2.6	Literaturverzeichnis.....	111

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: *Schwierige Voraussetzungen für die Entwicklung von medienpädagogischem Handeln im Unterricht aus Sicht von Lehrer*innen einer Hauptschule in Nordrhein-Westfalen*..... 78
- Abbildung 2: *Welche Faktoren beeinflussen die Wirkung digitaler Medien im Unterricht* 88

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: *Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung* 9
- Tabelle 2: *Reflexionsfoki der aufgezeigten Diskursstränge zur Professionsforschung*..... 33

1 Professionalität im Handlungsfeld Schule

Till-Sebastian Idell/Anna Schütz/Silvia Thünemann

Schule ist sicherlich das prominenteste unter den pädagogischen Handlungsfeldern, die in dieser Kurseinheit vorgestellt werden. Die Bedeutung von Schule für die individuelle Lebensbewältigung und das Fortbestehen der Gesellschaft über den Wechsel der Generationen hinweg ist unbestritten. Schule ist untrennbar mit der Tätigkeit von Lehrpersonen, mit dem Lehrer/innenberuf verknüpft. Wer an Schule denkt, denkt daran, wie Lehrer/innen ihrem Auftrag nachkommen, was sie dabei leisten und vielleicht auch, wie sie einen im Positiven oder Negativen geprägt haben.

Das Ansehen des Lehrberufs in der Öffentlichkeit – und auch bei anderen pädagogischen Akteur/innen, in deren Arbeit Schule oft ein negativer Gegenhorizont der eigenen Tätigkeit und der eigenen Klientel ist – ist entsprechend widersprüchlich. Einerseits erhalten Lehrer/innen eine hohe Wertschätzung; in der Berufsprestige-Skala rangiert der Beruf immer wieder unter den ersten drei Plätzen (Institut für Demoskopie Allensbach 2013). Andererseits sind die Vorstellungen über den Lehrberuf auch ambivalent. Es wird anerkannt, dass der Beruf anstrengender und fordernder geworden ist, aber auch kritisiert, dass Lehrer/innen zuviel über ihre Belastung klagen (Institut für Demoskopie Allensbach 2011). Anspruch und Kritik sind laut Terhart notwendigerweise aufeinander bezogen:

Lehrerbild als Spiegel gesellschaftlicher Zustände

„Das negative Syndrom von Bildern, Urteilen und Vorurteilen im Blick auf den Lehrerberuf kann nur entstehen, weil es ein direktes Gegenstück hierzu gibt. Dieses Gegenstück sind die in der Öffentlichkeit immer wieder in zeit-typischer Inhaltlichkeit und Sprache vorgebrachten Hoffnungen, die an die Lehrerarbeit geknüpft werden“

TERHART 2010, S. 39

Das gesellschaftlich dominierende Lehrer/innenbild ist

„das Ergebnis kollektiver sozialer Konstruktionen, in das eben auch Wünsche und Fantasien, Hoffnungen, Enttäuschungen und bis zu einem gewissen Grad auch später Hass sowie Neid und Missgunst eingehen“

EBD., S. 40

Die Wahrnehmung des Lehrberufs kann also als Spiegel gesellschaftlicher Zustände verstanden werden, und sie lässt zugleich einige zentrale Merkmale erahnen, die in der Kurseinheit 1 ‚Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven‘ dargestellt wurden: Weil Professionen Berufe von existenzieller Bedeutung für den Einzelnen wie auch für die Gesellschaft sind, werden sie besonders beachtet, und es werden an das Handeln der Lehrkräfte als Professionelle hohe Erwartungen gestellt. Zugleich besitzt die öffentliche Meinung eine Intuition davon, dass sich professionelles Handeln im Medium von Interaktionsbeziehungen vollzieht, deren Gestaltung für die

Akteur/innen durchaus auch belastend sein kann. Das Gelingen dieser Beziehungsarbeit ist eine entscheidende Voraussetzung für professionelles Handeln bzw. – im Falle der Lehrer/innenarbeit – für guten Unterricht und den Lernfortschritt der Schüler/innen, der eben nie garantiert werden kann.

Professionalitätsbegriff

Der Begriff der Professionalität wird allerdings in der Alltagssprache oftmals nicht exklusiv für solche Berufe verwendet, die an existenziellen Problemlagen der Lebenspraxis unter Bedingungen von Beziehungsarbeit operieren. Vielmehr wird er inflationär gebraucht, um ein Handeln als in besonderer Weise gekonnt und souverän zu beschreiben. Demgegenüber beschäftigt sich die Professionsforschung damit, professionelles Handeln von anderem verberuflichten Handeln abzugrenzen und die Spezifik von pädagogischer Professionalität immer auch mit Blick auf die Merkmale, Bedingungen und Anforderungen an gelungenes professionelles Handeln zu bestimmen.

Aufbau des Kapitels

Wir knüpfen an die entsprechenden theoretischen Grundlegungen von Werner Helsper (2003, 2004; vgl. auch Kurseinheit 1) an und werden im ersten Schwerpunkt unseres Kapitels *Ansätze der Lehrer/innenforschung* zur Bestimmung pädagogischer Professionalität im Handlungsfeld Schule und die aus ihr resultierenden Implikationen zu Wegen und Formen der Professionalisierung – also zur Frage, wie Lehrpersonen am besten für ihren Beruf qualifiziert werden sollten – beschreiben (Kapitel 1.1). Neben diesen grundlegenden Konzepten und Modellen zur pädagogischen Professionalität von Lehrpersonen befassen wir uns in einem weiteren Schwerpunkt mit durchgängigen theoretischen Fragestellungen (Kapitel 1.2) und aktuellen Diskussionen rund um die Professionsentwicklung im Handlungsfeld Schule (Kapitel 1.3).

Schule als Handlungsfeld pädagogischer Professionen

Mit der Anlage dieses Kapitels möchten wir Ihnen einen Einblick in jenen Teil der erziehungswissenschaftlichen Professionsdebatte geben, der sich vor dem Horizont eines Wandels von Schule abspielt. Gerade weil sich Schule als pädagogischer Ort in einer Öffnungsbewegung befindet (s. ausführlich in Kapitel 1.3), sich etablierte institutionalisierte Grenzen und Zuständigkeiten verschieben, immer häufiger verschiedene pädagogische Professionen in der Schule aufeinandertreffen und in der Kooperation Wege des Zusammenhandelns und geteilter Verantwortung gefunden werden müssen, scheint es Sinn zu machen, dass sich nicht nur Lehramtsstudierende, sondern auch andere angehende Pädagog/innen mit Schule und ihrer inneren Verfasstheit befassen. Bis vor wenigen Jahren noch war für andere pädagogische Professionen die Beschäftigung mit Schule und dem Lehrer/innenhandeln eher aus einer Außenperspektive motiviert, und es galt, die Logik des Lehrer/innenhandelns in einem ggf. auch kritisch eingeschätzten System zu verstehen, dessen Teilnahmebedingungen auf einer Verpflichtung („Schulzwang“) beruhen und in dem professionelles pädagogisches Handeln auch die Selektionsfunktion von Schule erfüllt. Heute ist Schule zunehmend mit anderen pädagogischen Feldern vernetzt bzw. überlagert sich mit ihnen. Schule ist zu einem multiprofessionellen Handlungsfeld geworden, in dem Akteur/innen auf vielfältige Weise auch ohne Lehramtsstudium als professionelle Pädagog/innen tätig werden können.

Gut zu wissen!

Noch ein paar Anmerkungen zur Nutzung des Texts: In dem uns zur Verfügung stehenden Raum können wir viele Fragen nur anreißen, aber nicht in aller Tiefe ausführen. Wir werden daher auf weiterführende Literatur verweisen. Sie finden außerdem an einigen Stellen im Text Hervorhebungen in Form von Wissensfeldern, die wir in Textboxen vom Fließtext absetzen und mit „Gut zu wissen!“ betitelt haben. In diesen stellen wir zentrale Aspekte und Hintergrundinformationen nochmals heraus. Darüber hinaus finden Sie unter einigen Kapiteln Aufgaben zur Vertiefung, mit denen wir Sie zum Nach- und Weiterdenken über den Text anregen wollen.



1.1 Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung

Die schulbezogene Professionsforschung hat sich seit den 1970er Jahren entwickelt und im Zusammenhang mit der Reform von Schule und Lehrer/innenbildung (→ Kapitel 1.3) in den letzten 15 Jahren einen enormen Auftrieb gewonnen. Wir werden im Folgenden fünf Ansätze der Forschung zur Lehrer/innenprofessionalität anhand ihrer Leitkonzepte in gebotener Kürze skizzieren: den Persönlichkeitsansatz (1.1.1) sowie den kompetenztheoretischen (1.1.2), den strukturtheoretischen (1.1.3), den kulturtheoretischen (1.1.4) und den berufsbiografischen Ansatz (1.1.5).

Tabelle 1: Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung

Psychologische Perspektive		Soziologische Perspektive	
eher quantitative Forschung		eher qualitative Forschung	
Persönlichkeitsansatz	Berufsbiografischer Ansatz	strukturtheoretischer Ansatz	
kompetenztheoretischer Ansatz		kulturtheoretischer Ansatz	

Diese Sortierung versucht, Ihnen eine Orientierung über das Gelände der schulbezogenen Professionsforschung zu geben, sie ist eine analytische Unterscheidung und daher immer auch anders möglich. In der Forschungspraxis finden sich unterschiedlich scharfe Abgrenzungen und Nähen zwischen den Ansätzen. Man kann sie am einfachsten nach ihren disziplinären Perspektiven und den damit zusammenhängenden forschungsmethodischen Zugängen in zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Während sowohl der Persönlichkeits- als auch der kompetenztheoretische Ansatz aus einer psychologischen Perspektive auf Professionalität blickt und ihre jeweilige Forschung mit quantitativen Methoden arbeitet, sind der strukturtheoretische und der kulturtheoretische Ansatz einer soziologischen Perspektive verpflichtet und beforscht den aus diesem Blickwinkel konstruierten Gegenstand der Lehrer/innenprofessionalität mit qualitativen Methoden. Die jeweilige disziplinäre Perspektive entscheidet also darüber, was unter Lehrer/innenprofessionalität und auch Lehrer/innenprofessionalisierung verstanden werden kann und wie sie beforscht werden sollen. Ob man die beiden Hauptrichtungen als

komplementär oder als unvereinbar einschätzt, hängt vom Standpunkt der Betrachter ab und hat auch eine wissenschaftspolitische Dimension, denn es geht um Möglichkeiten, Einfluss auf Professionalisierungsprogramme zu nehmen, institutionelle Positionen zu besetzen und Forschungsgelder zu akquirieren. Während in den beginnenden 2000er Jahren eine Frontstellung zwischen psychologischen und soziologischen Ansätzen zu beobachten war, die sich in einem Disput zwischen Werner Helsper als Vertreter der strukturtheoretischen Professionsforschung auf der einen Seite und Jürgen Baumert und Mareike Kunter als Repräsentant/innen der kompetenztheoretischen Professionsforschung auf der anderen Seite in Beiträgen der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* niederschlug (Baumert/Kunter 2006; Tenorth 2006; Helsper 2007), ist die Situation seither eher davon gekennzeichnet, dass beide Ansätze unabhängig voneinander forschen und sich kaum wechselseitig rezipieren (Tillmann 2014). Dies gilt allerdings nicht für den berufsbiografischen Ansatz in der Lehrer/innenforschung. Dieser liegt quer zu den beiden unterschiedenen Richtungen, er integriert sowohl psychologische und soziologische Konzepte der theoretischen Bestimmung und empirischen Analyse pädagogischer Professionalität in der Schule. Von ihm gehen so wichtige Impulse einer konzeptionellen und forschungsmethodischen Verknüpfung der beiden Hauptrichtungen in der Professionsforschung aus (Hericks/Keller-Schneider 2014; Košinár 2014).

Wir werden in Kap. 1.2 mit Bezug auf durchgängige theoretische Fragestellungen diese Ansätze der Professionsforschung zueinander ins Verhältnis setzen und sie so auf Gemeinsamkeiten und Differenzen hin vertiefen. Grundlegende zentrale Übereinstimmungen wollen wir bereits an dieser Stelle vorweg betonen. Sie markieren – so könnte man sagen – den theoretischen Ausgangspunkt einer jeden lehramtsbezogenen Professionsforschung und spannen so den Rahmen des Professions- und Professionalisierungsparadigmas auf:

Professionelles Handeln ist erlernbar

- Alle Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung eint die Ablehnung eines einseitig ausgelegten Leitbildes über den „geborenen Erzieher“, wie es im Kontext des nativistischen Persönlichkeitsparadigmas und in wissenschaftlich elaborierter Form vor allem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorherrschte (Spranger 1958) und bis heute in Alltagstheorien populär ist. Zwar fragt der Persönlichkeitsansatz nach den Wirkungsanteilen der nicht-kognitiven personalen Eigenschaften für professionelles Handeln. Grundsätzlich wird in der Professionsforschung aber davon ausgegangen, dass Professionalität durch Lernen erworben und damit in und durch Professionalisierungsprozesse ausgebildet werden kann; das wiederum unterscheidet den Professionellen vom Laien.

Professionalisierung geschieht im Medium wissenschaftlichen Wissens

- Die schulbezogene Professionsforschung – dies wurde in der Kurseinheit 1 zu den allgemeinen theoretischen Grundlagen der Professionsforschung schon dargelegt – geht davon aus, dass die grundständige Lehrer/innenbildung eine wissenschaftliche Angelegenheit ist und Lehrer/innen wissenschaftlich qualifiziert werden müssen, bevor sie in das Berufsleben einsteigen. Lehrer/innenhandeln beruht als umsichtiges Handeln auf einem durch wissenschaftliche Wissensbestände fundierten Urteils- und Entscheidungsvermögen, das erworben, ausgebildet und beständig weiterentwickelt werden kann und muss.